

UDK 371.01

Primljeno 15. 11. 2005.

Prihvaćen 15. 12. 2005.

Kurikulum nove škole — istraživački izazov školskim pedagogima¹

Ana Sekulić-Majurec
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

Mnogobrojne aktivnosti prosvjetnih vlasti ne dovode do suštinskih promjena škole, onih koje bi tu školu učinile osnovom novog društva. A u skladu s nekim novim pogledima na ulogu nastavnika (akcijski istraživač i reflektivni praktičar), kurikulum (su-konstruktivistički kurikulum), školu (zajednica koja uči) i sl. sve više se otvaraju mogućnosti uspostavljanja novog kurikuluma „iznutra”. Sve to bitno mijenja ulogu uprave i stručnih službi u školi.

Činjenica da je kurikulum odraz koncepcije škole i to ne samo one određene dokumentima prosvjetne politike već i koncepcije u smislu specifičnog *imagea* koji određuje svaka škola sebi, školskim pedagogima otvara široko područje istraživanja. U radu se polazi od promišljanja o tome koliko kurikulum neke škole odražava osnovne značajke društva, koliko mlade osposobljava za život u tome društvu? Zatim se raspravlja o mogućnostima propitivanja koliko kurikulum određene škole uvažava nove spoznaje i načine dolaženja do njih. Kao ne manje zanimljiva spominju se još neke mogućnosti istraživanja različite problematike vezane uz kurikulum škole. Posebno se elaboriraju slijedeća pitanja: Kako različiti sudionici odgojno-obrazovnog procesa shvaćaju i tumače kurikulum i koliko su u tome prisutne vrijednosti koje promiče novo društveno-političko uređenje?; Kako se ti sudionici osjećaju u školi i što se može učiniti kako bi se svi oni osjećali bolje?; Čemu sve učimo djecu u školi mimo onog što nam je propisano učiti ih?; Predstavlja li škola okruženje koje je za sve bitne sudionike jednako emocionalno zaštićeno kao što je intelektualno stimulativno?; itd.

Zaključak je rada da ova i brojna slična pitanja školski pedagogi moraju shvatiti kao ozbiljan istraživački izazov i odgovarajući na njih dati značajan prilog uspostavljanju kurikulumu svoje škole temeljenog na općeprihvaćenim vrijednostima hrvatskog društva i relevantnim znanstvenim spoznajama.

Ključne riječi: škola, kurikulum, istraživanja, školski pedagogi

Summary

CURRICULUM OF THE NEW SCHOOL — RESEARCH CHALLENGE FOR SCHOOL PEDAGOGUES

Ana Sekulić-Majurec
University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences, Croatia
Department of Pedagogy

Numerous activities of educational authorities do not lead to quintessential changes of school; changes which should make that school the basis of the new society. According to some new viewpoints on the teacher's role (action

¹ U radu su velikim dijelom izložena neka osobna razmišljanja autorice o kurikulumu i njegovoj ulozi u društvu i školi. U literaturi je moguće naći autore koji o tome razmišljaju isto ili slično kao i one čija se razmišljanja posve drugačija od ovdje iznesenih.

researcher and reflexive practitioner); curriculum (co-constructed curriculum), school (learning community); etc., the new opportunities arise for establishing the new curriculum „from within”. All these considerably change the role of administrative and professional services in school.

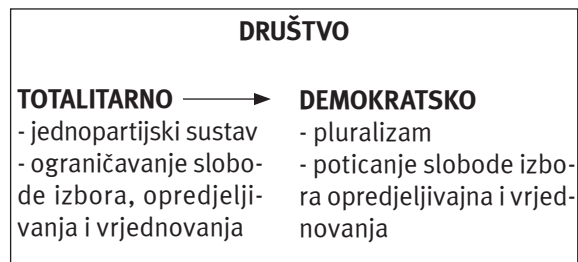
The fact that curriculum reflects the conception of school, and not only the one determined by documents of educational policy, but also the conception as the specific *image* that each school creates for itself, opens a broad area of research for school pedagogues. This paper starts from considering the extent in which a school's curriculum reflects the basic features of society and qualifies young people for life in that society. Next, we discuss the possibilities of examining the extent in which the curriculum of a specific school takes into account new knowledge and means of its acquisition. Some other interesting possibilities in the research of various issues concerning the school curriculum are mentioned. The following issues are specifically elaborate: How do various participants in the educational process understand and interpret the curriculum, and what is the presence of values promoted by the new socio-political system?; How do these participants feel in school and what can be done for all of them to feel better?; What do we teach children besides the things that are designated to be taught?; Does the school represent an environment which is as much emotionally protected for all relevant participants as it is intellectually stimulative?; etc.

The conclusion is that school pedagogues must acknowledge these and numerous similar questions as a serious research challenge and, by answering them, significantly contribute to the establishment of their schools' curricula, based on the universally accepted values of Croatian society and relevant scientific conceptions.

Key words: school, curriculum, research, school pedagogues

1. Uvod

U posljednjih petnaestak godina naše društvo prolazi temeljitu preobrazbu kojom se iz totalitarnog, temeljenog na jednopartijskom sustavu, kojem je osnovna značajka ograničavanje slobode izbora, opredjeljivanja i vrednovanja preobražava u demokratsko, temeljeno na pluralizmu, kome je osnovna značajka poticanje slobode izbora, opredjeljivanja i vrednovanja (slika 1). Te se promjene, nažalost, nedovoljno odražavaju u našoj školi. U promišljanjima promjena koje valja uvesti u školu naše se prosvjetne vlasti uglavnom usmjeravaju na promjene vezane uz uspostavljanje novog plana i programa i njegovu realizaciju, a posve zanemaruju uspostavljanje novih odnosa u školi, onih primjerenijih demokratskom društvu.



Slika 1. Osnovne značajke totalitarnog i demokratskog društva

To je razlogom da je naša škola još uvijek zadržala osnovna obilježja škola totalitarnih društava. Istina je, u njoj je uvedeno nekoliko promjena, ali — sve su to zahvati više kozmetičke prirode, nešto kao lagani pentiment, premaz koji samo zamagljuje situaciju, a ne zahvati koji dovode do stvaranja posve nove škole, škole primjerene demokratskom društvu.²

Istodobno s odvijanjem suštinskih političkih promjena u našem društvu, odvijao se i sve brži razvoj spoznaja. Bogaćenje spoznaje već prelazi granice geometrijske progresije, znanje postaje nesavladivo, sve češće se javljaju dileme oko toga što predstavlja osnovne spoznaje u nekom području pa i nekoj znanstvenoj disciplini? Porast spoznaja prati i značajni porast tehničkih i tehnoloških mogućnosti ovladavanja tim spoznajama, koje ih čine dostupnima i raspoloživima širem krugu korisnika. I te se promjene, nažalost, nedovoljno odražavaju u našoj školi. Njihov brzi razvoj pokazuje da ne bi bilo dovoljno samo ih uvažavati u našim školama, već bi ih, kako bi nas škola osposobila za život u društvu znanja (Mijatović, 2005), trebalo i anticipirati.

Ovdje je spomenut samo mali dio promjena koje zahtijevaju suštinsku promjenu škole, njezine sveukupne filozofije, teorijskog utemeljenja i koncepcije. O tome je u nas već dosta pisano (Miljak, 1995;

² Potvrda tome je silni napor uložen u stvaranje „kataloga znanja” koji su kasnije preimenovani u Hrvatski nacionalni obrazovni standard. To može riješiti problem preobilnosti školskog gradiva, možda i olakšati ocjenjivanje, ali neće dovesti do potrebnih suštinskih promjena naše škole i odnosa koji u njoj vladaju.

Pivac, 1991; Sekulić-Majurec, 1992; Šoljan, 2003). Osnovu ostvarivanja tih promjena omogućuje uspostavljanje novog kurikuluma, gdje se kurikulum shvaća u njegovom najširem mogućem značenju kao sveukupna svjetonazor vezan uz školu i njegova praktična provedba. Taj se kurikulum mora temeljiti na nacionalnim obilježjima našeg društva (Mijatović, Previšić i Žužul, 2000), njegovim potrebama, te suvremenim spoznajama relevantnih znanosti (Morin, 2002), a u njegovom nastanku, prema Marshu (1994) ravnopravno moraju sudjelovati svi neposredni i posredni sudionici odgojno-obrazovnog rada u školi. Polazište ovog rada su teze da našu novu školu, školu demokratskog društva, valja temeljiti na posve novom kurikulumu od onoga na kome je temeljena škola totalitarnog sustava (zahvati u pojedine segmente neće dovesti do suštinskih promjena, a one su nužne), te da će ta nova škola (a ne skup propisa i dokumenata) biti osnova uspostavljanja novog društva.

2. Što u našoj školi treba mijenjati i zašto?

a) Promjene svjetonazora vezanog uz školu

Demokratskim izborima u našoj domovini opredijelili smo se za život i rad u društvu bitno drugačijem od onog u kome smo do tada živjeli. Po mišljenju autorice ovog rada, da bi to novo društvo profunkcioniralo, nije dovoljno samo uspostaviti institucije tog sistema, već to zahtijeva i ozbiljne promjene svijesti i ponašanja ljudi u svom svakodnevnom životu, a posebno u korištenju institucija demokratskog sustava. Najveću mogućnost izgradnje nove društvene svijesti pruža škola, jer promjene u školi predstavljaju osnovu promjena odnosa u društvu (Sekulić-Majurec, 1992).

Zašto škola predstavlja osnovu uspostavljanja novog društva? Razloga je više. Jedan od njih svakako je taj što susret sa školom za većinu djece predstavlja prvi susret s društvenim autoritetom. U njoj se uspostavljaju osnove društveno poželjnog ponašanja. Ponašanje koje dijete usvoji u školi, emi-

tirat će — s više ili manje konformizma — kasnije u društvu i u odnosima s različitim oblicima društvenog autoriteta s kojima će se tijekom života susretati. Zbog toga na novu školu treba gledati kao na osnovu novog društva.³

Mnogobrojne aktivnosti prosvjetnih vlasti ne dovode do suštinskih promjena škole, onih koje bi tu školu učinile osnovom novog društva. U nastojanjima da se takve promjene provedu, nije dovoljno pitati se koje promjene treba uvesti u škole da bi bile u skladu s osnovnim opredjeljenjima našeg društva, već i koje promjene treba uvesti u škole kako bi se što uspješnije uspostavili demokratski odnosi u društvu, osposobilo mlade za život u tom društvu. Jer, demokratsko društvo nećemo postati na osnovi zakona i propisa, već tek kad odgojimo generacije sposobne živjeti u demokratskom društvu i na odgovarajući način koristiti njegove institucije (Henting, 1993; Gutman, 1987).

Uspostavljanje novih odnosa u školi pretpostavlja njezino utemeljenje u posve novom kurikulumu. Jer kurikulum, uz znanja i vještine koje bi se procesom obrazovanja trebale postići, nužno mora sadržavati i vrijednosti koje bi se u školi trebale usvojiti. On, znači, treba definirati ciljeve koje obrazovanjem želimo postići (a koji, uz kognitivnu, nužno obuhvaćaju i vrijednosnu komponentu), ali i načine kojima ćemo ih postići, koji se ne svode samo na načine poučavanja i učenja, već obuhvaćaju i odnose među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Uz to, kurikulum posredno obuhvaća i upravljanje školom, načina vrednovanja učeničkih i nastavničkih postignuća, evaluaciju ostvarivosti ciljeva pa i stručno osposobljavanje (izobrazbu) i usavršavanje učitelja. On proizlazi iz sveukupne koncepcije škole, ali i određuje njezinu sveukupnu koncepciju! Kurikulum je stoga najvjerniji odraz koncepcije škole.

Koje nedostatke postojeće škole, treba otkloniti novim nacionalnim kurikulumom? Najprije spomenimo one koji su u promišljanjima prosvjetnih vlasti o promjenama koje je nužno uvesti u naše škole posve zanemareni (Strugar i Vrgoč, 2002), a predstavljaju osnovu njezine suštinske promjene, promjenu sveukupnog svjetonazora vezanog uz školu

³ U nas su danas dosta prisutna i drugačija razmišljanja o tome. Primjerice, škola se sve češće tretira kao samo obrazovna ustanova, čak se i u terminologiji vezanoj uz školu izgubio naziv „odgoj” uz tumačenje da se odgoj podrazumijeva pod obrazovanjem, jer — svako obrazovanje odgaja. Kad se pak spomene odgojno djelovanje škole, ono se odmah povezuje s nekim socijalnim djelovanjem i odbija s argumentacijom da škola nije socijalna ustanova. Znalce takvo tumačenje nikako ne može zadovoljiti, ono samo pruža alibi onima koji školu smatraju samo mjestom stjecanja znanja.

(vidi Konceptija promjena odgojno-obrazovnog sustava u RH, 2002). Pod tim se najvećim dijelom podrazumijeva potreba otklanjanja nedostataka postojeće škole nastale na postavkama totalitarnog društva koje ograničava slobodu izbora i iskazivanja osobnosti i uspostavljanje odnosa u školi na kojima se temelje škole demokratskog društva. Kako je osnovna značajka demokratskog društva pluralizam, koji omogućuje slobodu izbora, opredjeljivanja i vrednovanja, individualnost, autonomija i tolerancija (Balić, 2005), to su kategorije koje nužno moraju biti zastupljene i u našoj školi kako bi se djeca već tijekom školovanja osposobljavala za život u demokratskom društvu. Da bi se to ostvarilo, kao prvo je nužno *strogo propisani nastavni plan i program*, u kome su nabrojeni svi predmeti, sadržaji i aktivnosti koje učenik mora savladati, *učiniti fleksibilnijim, temeljenim na izbornosti*, jer upravo ta izbornost uči djecu biranju, opredjeljuju se i vrednuju, a ujedno ih i osposobljava za samospoznavanje, razvijanje svijesti o sebi, svojim jakim i slabim stranama, interesima, sposobnostima i sl.

Tako formiran nastavni plan i program (kao dio sveukupnog kurikuluma) doprinijet će formiranju nove ličnosti, ličnosti osposobljene za život u demokratskom društvu i korištenje institucija demokratskog sustava. Kakva treba biti ličnost sposobna za život u demokratskom društvu prikazuje slika 2.

OSOBITOSTI POŽELJNE LIČNOSTI	
TOTALITARNO	DEMOKRATSKO DRUŠTVO
- pasivna	- aktivna
- nekritična	- kritična
- neinventivna	- inventivna
- poslušna	- hrabra
	- sposobna za biranje
- podređivanje osobnih interesa kolektivnima	- aktivna participacija u zbivanjima
- zanemarivanje sebe	- razvijanje svijesti o sebi
	- stvaranje pozitivne slike o sebi

Slika 2. Obilježja poželjne ličnosti za život u totalitarnom i demokratskom društvu

Gledajući ovaj pregled nekih od osobitosti ličnosti osposobljene za život u demokratskom društvu, posve je jasno da nije dovoljno promijeniti nastavni plan i program kako bi škola pomogla da se u djece razviju te osobitosti, već da je potrebno suštinski izmijeniti cijelu školu, njezin sveukupni kurikulum. Značajke škole totalitarnog društva nužno je zamijeniti značajkama škole demokratskog društva. Koje su to značajke prikazano je na slici 3.

Slika 3. sadrži tek neke od značajki škole demokratskog društva koje bi novim kurikulumom trebalo uspostaviti, ponajprije one koje proizlaze iz konceptija škole tih različitih društveno-političkih uređenja. Međutim, promjene koje bi se trebale odraziti na školi suvremenog doba puno su brojnije od ovdje navedenih. Većina ih proizlazi iz naglog porasta spoznaja („revolucija znanja”, posljedica čega je i brzo izumiranje nekih i javljanje drugih poslova kao i brze promjene na tržištu rada), veće i lakše dostupnosti tih spoznaja (informacijsko doba, elektronički autoriteti /Internet, CD-romovi, kućna računala, .../) ali i sveprisutnog multikulturalizma (koji korisna i potrebna znanja čini dodatno specifičnima), a da i ne spominjemo najnovije spoznaje neuroznanosti (koje bitno mijenjaju neka naša uobičajena vjerovanja o mišljenju, učenju, pamćenju i sl.). Sve to ima kao posljedicu rušenje temelja na kojima je stvoren postojeći obrazovni sustav i potrebu uspostavljanja novog kurikuluma.

b) Promjena cilja obrazovanja

Spomenute (i još nespomenute) promjene kao prvo nameću potrebu temeljite promjene cilja obrazovanja. U tom se cilju moraju ogledati osnove novog svjetonazora našeg društva. Znači, uz specificiranje znanja i umijeća koje obrazovanjem želimo postići, cilj uvijek treba sadržavati i društvene i individualne vrijednosti koje bi se procesom obrazovanja trebale usvojiti. To podrazumijeva da se uz kognitivne razrađuju i afektivni ciljevi nastave.

Na provedbenoj razini, umjesto dosadašnjeg cilja — naučiti učenike točno propisane sadržaje, u određivanju nacionalnog kurikuluma osnovni bi cilj trebao biti učenicima dati samo osnovne spoznaje, ali ih zato — naučiti kako učiti, te im dati znanja koja im sveukupnu ljudsku spoznaju, u trenucima kad im nešto zatreba, čini dostupnom. Pragmatični cilj obrazovanja više ne smije biti da učenici ovlada-

OBILJEŽJA ŠKOLA		
TOTALITARNOG DRUŠTVA FORMIRA POŽELJNU LIČNOST		DEMOKRATSKOG DRUŠTVA AFIRMIRA POTENCIJALE
Usmjerena na:	<ul style="list-style-type: none"> - kolektiv - egalitarizam - prosjek - nastavni plan i program - nastavno gradivo - davanje informacija, poučavanje 	<ul style="list-style-type: none"> - pojedinca - elitizam - specifičnosti (konkretno dijete) - sukonstruktivistički kurikulum - razvoj djeteta - osposobljavanje za samostalno učenje - razvijanje specifičnih interesa
Ciljevi i zadaci:	<ul style="list-style-type: none"> - izvana (netko izvana ih postavlja) 	<ul style="list-style-type: none"> - iznutra (iz konkretne situacije)
Planiranje:	<ul style="list-style-type: none"> - rigidno 	<ul style="list-style-type: none"> - fleksibilno
Razredno-satni sustav:	<ul style="list-style-type: none"> - strogi 	<ul style="list-style-type: none"> - fleksibilni
Raspored gradiva:	<ul style="list-style-type: none"> - koncentričan 	<ul style="list-style-type: none"> - spiralno-uzlazni
Mišljenje:	<ul style="list-style-type: none"> - konvergentno 	<ul style="list-style-type: none"> - divergentno
Neuspjeh:	<ul style="list-style-type: none"> - čest 	<ul style="list-style-type: none"> - rijedak
Nastavnici:	<ul style="list-style-type: none"> - poslušni izvršitelji 	<ul style="list-style-type: none"> - aktivni stvaratelji - akcijski istraživači - refleksivni praktičari
Individualizacija:	<ul style="list-style-type: none"> - smanjuje razlike 	<ul style="list-style-type: none"> - potiče razlike

Slika 3. Osnovne razlike škole totalitarnog i demokratskog društva

ju točno propisanom količinom znanja u određeno vrijeme⁴ već samo ovladavanje osnovnim spoznajama, ali uz dosljedno izgrađivanje kritičkog i aktivnog odnosa prema tom (i svemu drugom) znanju, a u svrhu osposobljavanja učenika za izbor i vrednovanje te poticanja maksimalnog mogućeg razvoja postojećih potencijala (na radost pojedinca i dobrobit društva). Cilj obrazovanja treba biti ne samo učenje, već osposobljavanje za samostalno učenje temeljeno na samospoznavanju, poticanju razvoja svijesti o sebi, svojim sposobnostima, potencijali-

ma, interesima i mogućnostima, te izgradnja pozitivne slike o sebi, što znači da naglasak treba biti i na njegovoj afektivnoj komponenti. Pri tome je važno da se pri postavljanju tih ciljeva uvažava i specifičnost pojedine škole, *image* koji određena škola želi izgraditi.

c) Promjena uloge nastavnika

Nadalje, spomenute promjene u prvi plan stavljaju i promjenu uloge nastavnika u školi. U odno-

⁴ (Jer, znanje je beskonačno i stalno se mijenja: primjerice, autorica je ovog rada učila da je atom najmanji dio materije, da se osobine prenose nekakvim genima o čijoj se građi još nije znalo ništa, i sl.)

su na značajke škole suvremenog demokratskog društva neodrživom postaje ideja da je uloga nastavnika davati znanja, širiti informacije (Razdevšek-Pučko, 2005). Tu dolazi do bitne promjene odnosa: nastavnik nije više onaj tko ima moć (vlast nad informacijama, tko širi mudrost i znanje), a učenik više nije pasivni primatelj. Na tom se području javljaju posve nove ideje: dok je jučer nastavnik bio vođa i onaj koji je nudio znanje, danas on mora preuzeti ulogu katalizatora učenja i usmjeravatelja tog procesa.

Do sada je većina toga što se zbivalo u našoj školi bilo određeno izvana, izvan konkretne odgojno-obrazovne situacije. Što će se učiti, kada će se učiti, kako će se učiti, iz kojih će se izvora učiti, kada će se i kako provjeravati naučeno, čak i koje će misaone operacije učenici koristiti, itd., itd., sve je u našoj školi bilo unaprijed određeno i propisano. Fiksni nastavni plan i program, makro i mikroplovi realizacije s točno određenim „satovima provjeravanja” ili čak „satovima testiranja”, točno određeni udžbenici, s formulacijama „promotri”, „usporedi”, „zaključiti”, „nabroji”, „klasificiraj”, „definiraj” i sl. stvarnost je koju svi pamtimo. Pozornom promatraču ponekad je izgledalo da je nastavnicima veća briga da uredno i na vrijeme ispune one silne „kućice” u imenicima nego da učenici nauče i shvate obrađeno gradivo. Danas su naša stvarnost nešto fleksibilniji planovi i programi, izbornost predmeta i udžbenika (ponovo dovedena u pitanje zbog ekonomskih razloga) i propisi koji štite učenike od previše ispitivanja u isto vrijeme, državna matura, i sl., ali — sve je to još jako daleko od duha škole koja osposobljava mlade za izbor, vrednovanje, samostalno učenje i samospoznavanje.

Razmišljajući o razlozima ovakve silne propisanosti ponašanja u školi osobno u tome vidimo odraz velikog nepovjerenja u nastavnike. Stvarno se teško dosjetiti još neke profesije kojoj je toliko toga što moraju raditi unaprijed određeno i propisano kao nastavnicima, ali — iskreno — malo bi pojedinaca iz drugih profesija tako šutke i strpljivo to podnosilo, mirilo se s time. Razlog tome leži u činjenici da neiskazivanje povjerenja prema njemu pojedinca dovodi do gubitka povjerenja u sama sebe, a samim ti-

me i do gubitka kreativnosti. Prevelika propisanost „izvana” dovodi i do smanjivanja, pa i oduzimanje odgovornosti. Jednom riječju — posljedice su puno ozbiljnije no što se obično misli.

Bitne promjene uloge nastavnika u školi uzrokovane su i nekim novim znanstvenim promišljanjima. U njima nastavnik više nije poslušni izvršitelj nečega što je zacrtano i planirano negdje izvan konkretne odgojno-obrazovne situacije, već aktivni stvoritelj. Poblježe određenje te njegove nove uloge sadržano je u promišljanjima o nastavniku kao *akcijskom istraživaču* i *refleksivnom praktičaru* u kojima je uloga nastavnika da stalno prati učinkovitost svog rada, promišlja mogućnosti njegova unaprjeđenja, i provjerava ih u svojoj svakodnevnoj praksi. Kao posljedica tih gledanja javljaju se i ideje o *su-konstruktivističkom kurikulumu*, kurikulumu u čijem kreiranju sudjeluju i nastavnici i oni kojima je namijenjen (Marsh, 1994) te zajedno preispituju njegovu učinkovitost, kao i neki novi pogledi na školu. Škola prestaje biti mjesto na kome nastavnici samo poučavaju, i postaje *zajednica/škola koja uči* (Meyer, 2002), mjesto na kome pod utjecajem aktivnosti koje se u njoj odvijaju svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa svakodnevno uče i pod utjecajem tih novih znanja mijenjaju, unapređuju svoje ponašanje te promjene kontinuirano evaluiraju.

Na tom se području javlja još puno značajnih promjena i novih razmišljanja koje bitno mijenjaju ulogu svakog pojedinca uključenog u odgojno-obrazovni rad u školi. Uz promjenu uloge nastavnika, sve to bitno mijenja ulogu prosvjetnih vlasti i prosvjetne politike, posebno njihovu ulogu u kreiranju aktivnosti u školi, ali i ulogu uprave i stručnih službi u školi. Oni definitivno gube poziciju nadređenosti, sve više im se nameće suradnička uloga, koja podrazumijeva jako široka stručna znanja posebno ona kojima mogu pomoći nastavnicima u kreiranju i evaluiranju osobne nastavne prakse. Bit je svih tih promjena da se sve više otvaraju mogućnosti uspostavljanja novog kurikuluma, „iznutra”, onoga koji izravno sudjeluje u koncipiranju specifičnog *imagea* neke škole,⁵ što podrazumijeva ozbiljnu decentralizaciju kurikuluma (Puzić, Batarelo, Hobljaj, 2005).

⁵ Jedan od odličnih primjera mogućnosti izgrađivanja vlastitog *imagea* neke škole nalazimo u Osnovnoj školi „Frana Galovića” u Zagrebu, koja je kao cilj svog rada postavila ideju: „Svaki učenik ne mora biti odličan dak, ali može postati odličan čovjek.”

3. Kurikulum — istraživački izazov za školske pedagoge

Iz dosadašnjeg razmatranja vidljivo je koliko se puno posla i posebno puno istraživačkih izazova otvara za školske pedagoge kako tvorba novog kurikuluma tako i njegova evaluacija. Posve svjesna činjenice da će školski pedagozi imati malo utjecaja na obrazovnu politiku vezanu uz stvaranje nacionalnog kurikuluma, ovdje ćemo ukazati na neke konkretne mogućnosti rada školskih pedagoga na kurikulumu svoje škole. Pri tom se nećemo zadržavati na onome što školski pedagozi i onako rade, već ćemo se usmjeriti na neke nove mogućnosti tog rada.

Uvažimo li gledište po kome kurikulum ne predstavlja samo ciljeve i sadržaje učenja, uvjete učenja i poučavanja, te kriterije njihova vrednovanja (Pastuović, 1999) već da je on odraz sveukupne koncepcije škole i to ne samo one određene dokumentima prosvjetne politike već i koncepcije u smislu specifičnog *imagea* koji određuje svaka škola sebi, pojaviti će se zahtjev da novi kurikulum mora promicati i neki specifični *image* škole (Fiske, 1996). U takvim promišljanjima, rad školskih pedagoga, kao jedinih članova stručnih timova škole kojima u opisu radnog mjesta piše da imaju zadatak unapređivati odgojno-obrazovnu djelatnost škole, neće se moći zaobići niti gurnuti negdje na marginu zbivanja u školi. To školskim pedagogima otvara posebno široko područje djelovanja i istraživanja. Na tom području svaki školski pedagog može za sebe naći golem broj radnih izazova. Njihova je bit ispitati koliko kurikulum neke škole odražava osnovne značajke društva, koliko mlade osposobljava za život u tome društvu? Ništa manje zanimljivo je istražiti i kako različiti sudionici odgojno-obrazovnog procesa shvaćaju i tumače kurikulum, koliko su u tome prisutne vrijednosti koje promiče novo društveno uređenje? Kako se ti sudionici osjećaju u školi i što se može učiniti kako bi se svi oni osjećali bolje? Nadalje, zadatak im je pratiti i to koliko kurikulum određene škole uvažava nove spoznaje i načine dolaženja do njih. Čemu sve učimo djecu u školi mimo onog što nam je propisano učiti ih? Da bi to uspješno učinili bitno je da se u svom radu odmaknu od pozitivističkog pristupa istraživanju i svoja istraživanja usmjere izravno na unapređivanje postojeće

prakse u svojim školama i prema stvaranju njihova specifičnog *imagea* (Hopkins i Reynolds, 1998).

Ova i brojna slična pitanja školski pedagozi moraju shvatiti kao ozbiljan istraživački izazov i odgovarajući na njih dati značajan prilog uspostavljanju kurikuluma svoje škole temeljenog na općeprihvaćenim vrijednostima hrvatskog društva i relevantnim znanstvenim spoznajama. Osnovne smjernice njihova rada već su elaborirane u literaturi (npr. Jurić, 2005), a ovdje će se spomenuti samo neki specifični problemi.

a) Promicanje ideje o kurikulumu kao svjetonazoru i sveukupnoj koncepciji škole

Govoreći o istraživačkim izazovima koje novija tumačenja kurikuluma postavljaju pred školske pedagoge, na prvo mjesto stavljamo zadatak rješavanja problema koji proizlaze iz nepreciznog određenja pojma „kurikulum”. Da bi se nešto moglo istražiti, problem koji se istražuje mora biti precizno definiran. Nejednaka tumačenja i razumijevanja izraza „kurikulum” uzrok su brojnih metodoloških teškoća u pokušajima njegova istraživanja i evaluiranja. U našoj se školi kurikulum još najčešće tumači kao plan i program, što je preusko određenje koje zanemaruje novija gledišta na kurikulum. Rad na promjeni takvih gledišta ozbiljan je istraživački izazov.

Osnovni problem istraživanja koja bi pedagozi trebali provesti u svojim školama je upoznati kako različiti sudionici odgojno-obrazovnog procesa u školi (učitelji/nastavnici, učenici, roditelji, članovi stručnih službi, ravnatelj) shvaćaju „kurikulum”? Podatke o tome najlakše je sakupiti anketnim upitnikom. U obradi podataka pedagozi bi se morali upustiti u analizu toga koliko shvaćanja „kurikuluma” ispitanih skupina odražavaju osnovne značajke škole demokratskog društva, omogućuju stvaranje osebnog *imagea* njihove škole i uvažavaju najnovije znanstvene spoznaje o školi i ulozi svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u njoj. Ukoliko su rezultati nezadovoljavajući, prostor djelovanja pedagoga na promjeni stanja svakako obuhvaća stručnu diskusiju o dobivenim rezultatima sa svim relevantnim skupinama kao i održavanje predavanja o osnovnim značajkama nove škole i ulozi kurikuluma u njoj. Za usuglašavanje gledišta o ku-

rikulumu korisnim se može pokazati i provođenje Delfi-postupka uz odgovarajuću diskusiju.

b) Promicanje ideje o kurikulumu kao osnovnoj odrednici nove uloge škole i nastavnika

Već je spomenuto da će većina ispitanih kurikulum identificirati s nastavnim planom i programom. To se posebno odnosi na nastavnike. Ukoliko se pokaže da većina nastavnika kurikulum shvaća kao znanja, vještina koje bi učenici trebali dobiti tijekom obrazovanja, pred pedagoge se postavljaju mnogobrojni zadaci. Ovakvo poimanje kurikuluma u središte odgojno-obrazovnog rada stavlja gradivo, a u školi demokratskog društva u središtu tog rada mora biti dijete. Zadatak je pedagoga pomoći nastavnicima da se odmaknu od tradicionalnih prema suvremenijim poimanjima kurikuluma. Ponekad nije dovoljno samo im, najčešće predavanjima i upućivanjem na relevantnu literaturu, dati nove informacije o tome. Ponekad se jednostavnim ispitivanjem s intrigantno smišljenim pitanjima može uspješnije navesti nastavnike na razmišljanje o suvremenijim pristupima odgojno-obrazovnom radu i o promjeni njihove uloge u školi, pa i njihovom osobnom doprinosu stvaranju specifičnog *imagea* njihove škole.

Tražeci od nastavnika da na jednoj skali prosudbi procijene npr. koliko oni osobno: vode računa o sposobnostima djece i drugim njihovim značajkama važnim u obrazovanju (stilu učenja, primjerice); koliko individualiziraju ciljeve i načine rada; diferenciraju sadržaje rada, potiču divergentno mišljenje učenika (fluentnost, fleksibilnost, originalnost, elaboraciju, anticipiranje nekih rješenja i sl.), upućuje učenike na korištenje kompjutera i specifičnih baza podataka s interneta i sl., izravno ih se usmjerava prema drugačijim razmišljanjima o školi i njihovoj ulozi u njoj.

Ovakvim ćemo pitanjima pomoći nastavnicima da na kurikulum ne gledaju samo kao na niz razrađenih ciljeva i sadržaja rada, već da njihova poimanja obuhvate i način rada, uvjete u kojima se učenje i poučavanje odvija, te kriterije vrednovanja postignuća. Time se izravno doprinosi uspostavljanju nove koncepcije škole. Razgovori o tome koliko škola „formira” poželjnu osobnost učenika, a koliko „afirmira” njihove postojeće potencijale, koliko je učenicima na nastavi (u školi) omogućen razvoj

svijesti o sebi, svojim mogućnostima i sposobnostima te stvaranje pozitivne slike o sebi, koliko se nastavnicima omogućuje slobode i kreativnosti u radu, koliko se uvažava njihovo mišljenje o pedagoškoj svrsi svake nastavne jedinice, omogućuje li mu se i u kojoj mjeri slobodu izbora sadržaja, i sl., navode ih na drugačija razmišljanja.

Snimanjem nastavnih satova (samo i jedino uz *obaviješteni pristanak* nastavnika, dakle pristanak koji daje nakon što je detaljno upoznat s ciljem tog snimanja) i njihovom analizom, uz pedagoga svaki nastavnik može provjeriti jesu li načini rada i nastavne metode koje koristi dovoljno fleksibilni da omogućuju učeniku da uči i razvija se brzinom koja najviše odgovara njegovim sposobnostima i drugim razvojnim specifičnostima, tj. je li individualizacija rada prisutna u dovoljnoj mjeri. Ovakve analize polako od nastavnika čine *refleksivnog praktičara* i sve više ga usmjeravaju prema akcijskim istraživanjima. Širenjem kruga nastavnika, uključenih u ove aktivnosti, zbornica se polako pretvara u *zajednicu koja uči*, ili preciznije, *školu koja uči* (Meyer, 2002).

c) Poticanje stvaranja novih odnosa u školi

Svaki kurikulum uz svoj zamjetni ima i svoj skriveni pa i doživljajni dio (Bašić, 2000; Vizek-Vidović i sur., 2003; Marsh, 1994). Zamjetni je dio opredmećen u sadržajima rada u školi i načinima njihova provođenja. Iskazuje se kroz ono što se može opaziti da se događa u razredu za vrijeme nastave: koliko učitelj prilagođava gradivo sposobnostima, predznanju, interesima i sl. učenika, ali i raspoloživim nastavnim sredstvima i pomagalima. Doživljajni dio najviše se ogleda u odnosima između različitih subjekata uključenih u odgojno-obrazovni rad, njihovom položaju i odnosu u razredu, interakcijama među njima te emocijama koje taj rad kod sudionika izaziva, a skriveni dio primjerice, u svemu što se na nastavi uči mimo propisanog kao i omjeru moći između nastavnika i učenika. Prevelika usmjerenost na zamjetni kurikulum i preneglašavanje njegove uloge, a zanemarivanja skrivenog i doživljajnog kurikuluma može dovesti do toga da se u školi uredno prezentira predviđeno gradivo (sve „*točno prema planu*”!) i ostvare poželjni obrazovni rezultati a da se pri tome svi bitni sudionici odgojno-obrazovnog procesa (učitelji, učenici, roditelji) loše osjećaju. Ka-

ko bi se pozornost sudionika odgojno-obrazovnog rada usmjerila i na skriveni i doživljajni kurikulum, pedagog može inicirati niz aktivnosti kojima je cilj navesti na razmišljanje o tome odvija li se rad u školi u okruženju koje je za sve bitne sudionike jednako emocionalno zaštićeno kao što je intelektualno poticajno.

U početku rada na ovoj problematici prostor istraživanja pedagoga mogao bi se usmjeriti na ispitivanje mišljenja i stavova. Primjerice, zanimljivo bi bilo utvrditi imaju li svi bitni sudionici odgojno-obrazovnog procesa iste poglede na ulogu učitelja i učenika, njihov položaj i odnos u razredu? O razlikama u njihovim gledištima korisno bi bilo organizirati grupne diskusije i druge aktivnosti koje im mogu pomoći da uspostave realnija očekivanja jedni od drugih, ali i da s više razumijevanja sagledaju ulogu drugog. Nakon nekog vremena bi bilo korisno provjeriti do kakvih je promjena u razumijevanju, ponašanju i emocionalnom doživljavanju došlo kako kod nastavnika tako i kod učenika i njihovih roditelja.

Prostor istraživanja i djelovanja pedagoga na ovom području jako je velik, jer se na njemu inače vrlo malo radi u našim školama. Tu je posebno važno u istraživanjima se odmaknuti od samo konstatiranja stanja i uvijek se usmjeravati prema unapređivanju. Sigurno je zahvalno u školi upoznati stavove učenika, nastavnika pa i roditelja prema školi i učenju, njihove stereotipe „dobrog učitelja” i „dobrog učenika/učenice”, ali dobiveni bi se podaci trebali iskoristiti kao tema za organiziranje grupnih diskusija, radionica i sl.

4. Zaključak

U skladu s razmatranjima iznesenim u ovom radu, glavni ciljevi uspostavljanja novog nacionalnog kurikuluma moraju biti:

1. stvaranja suštinski nove škole, škole primjerene demokratskom društvu, koja uspostavlja i njeguje humanije odnose među sudionicima odgojno-obrazovnog rada;
2. stvaranje škole koja uvažava neizmjereno brzi porast spoznaja i definitivno prekida s ide-

jama enciklopedizma u stjecanju znanja (informacija);

3. stvaranje škole koja uvažava tehničke i tehnološke mogućnosti dolaženja do novih spoznaja i osposobljava mlade za njihovo korištenje, opismenjava ih za doba u kome žive (danas je to osposobljavanje za služenje kompjutorom, posebno internetom, a sutra...?)

Polazna je pretpostavka ovog rada da je kurikulum odraz svjetonazora nekog društva vezanog uz školu i njezine sveukupne koncepcije, i to kako koncepcije određene dokumentima prosvjetne politike tako i koncepcije u smislu specifičnog *imagea* koji određuje svaka škola sebi. O tome se u nas malo govori (i na tome malo radi), ali ni u razvijenim demokratskim zemljama nema puno govora o tome. No, razlozi tome su bitno različiti. Dok se u nas o tome ne govori zato što se još razmišlja u okvirima stare škole tipične za totalitarne sustave, u razvijenim demokratski uređenim zemljama to je nešto što se samo po sebi podrazumijeva (Bruner, 1996; Hopkins, 2001; Kinsler, Gambe, 2001) i što predstavlja neraskidiv dio koncipiranja školskog kurikuluma.

U skladu s ovdje iznesenim, nameće se zaključak da izrada kurikuluma nove škole ne smije predstavljati izazov samo znanstvenicima i stručnjacima koji se bave obrazovnom politikom i sl. već to mora biti ozbiljan izazov i za sve sudionike vezane uz rad u školi. U tome posebno značajno mjesto imaju školski pedagozi kao nositelji aktivnosti vezanih uz unapređivanje rada škola. Njihov rad ide prema unapređivanju odgojno-obrazovne djelatnosti škole, ali kroz poticanje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa na drugačije razmišljanje o školi i njezinoj ulozi u društvu i životu svakog od njih, kao i njihovom mogućem doprinosu unapređivanju njezine djelatnosti. U tome značajno mjesto zauzima i njihov rad na izgradnji specifičnog *imagea* škole u kojoj rade. Na tom području svaki školski pedagog može za sebe naći velik broj radnih i istraživačkih izazova.

Literatura

- Balić, N. (2005), Europeizacija hrvatskog školstva. *Napredak*, 146 (2), 230 — 236.
- Bašić, S. (2000), Koncept prikrivenog kurikulumu. *Napredak*, 141 (2), 170 — 180.
- Bruner, J. S. (1996), *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Fiske, E. B. (1996), *Decentralization of Education: Politics and Consensus*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Gutman, A. (1987), *Democratic Education*. Princeton: University Press.
- Henting, H. (1993), *Humana škola*. Zagreb: Educa.
- Hopkins, D. (2001), *School Improvement for Real*. London: Routledge.
- Hopkins, D., Reynolds, D. (2005), *School Development: Theories and Strategies*. London: Cassell.
- Jurić, V. (2005), *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: PKZ.
- Kinsler, K., Gamble, A. M. (2001), *Reforming Schools*. London: Continuum.
- Marsh, C. J. (1994), *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Meyer, H. (2002), *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.
- Mijatović, A., Previšić, V., Žužul, A. (2000), Kulturni identitet i nacionalni kurikulum. *Napredak*, 141 (2), 135 — 146.
- Mijatović, A. (2005), *Obrazovanje za stoljeće znanja, XXI stoljeće*. Zagreb: HPKZ.
- Miljak, A. (1995), Kurikulum utemeljen na humanističkoj teoriji odgoja. *Theleme*, 41 (1-4), 15 — 26.
- Morin, E. (2002), *Odgoj za budućnost — sedam temeljnih spoznaja u odgoju za budućnost*. Zagreb: Educa.
- Pastuović, N. (1999), *Edukologija*. Zagreb: Znamen.
- Pivac, J. (1991), O nekim odrednicama strukturiranja osnovne škole u svijetu koji se mijenja. U: Puževski, V. (ur.), *U potrazi za suvremenom osnovnom školom*. Zagreb: Institut za pedagojska istraživanja.
- Puzić, S., Batarelo, I., Hoblaj, P. (2005), Vođenje škole u decentraliziranom sustavu. *Napredak*, 146 (3), 328 — 338.
- Razdevšek-Pučko, C. (2005), Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra). *Napredak*, 146 (1), 75 — 90.
- Sekulić-Majurec, A. (1992), Nova škola — osnova novog društva. *Napredak*, 133 (1), 57 — 63.
- Strugar, V., Vrgoč, H. (ur. 2002), *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u RH*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.
- Šoljan, N. N. (2003), Pedagojska znanost na prijelazu u 21. stoljeće: kontekstualizacija pedagojskog razvoja. *Napredak*, 144 (2), 133 — 151.
- Vizek-Vidović, V. i sur. (2003), *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.